

就学前施設における学習遅進児指導についての一考察

宮 脇 陽 三

(佛敎大学文学部敎授)

はじめに

心身に障害のある幼児とされているものの半数以上は、平均的な知能は持っているが、情緒障害などのため学力の面で遅れている幼児と、先天的に知能の発達が遅れている幼児とからなる「教育的遅滞児」(educationally subnormal children)と呼ばれる幼児である。この「教育的遅滞児」という言葉は、そのような子供を持つ両親に不必要な苦悩を与える一つの原因になっていると考えられる。したがって、ここではその言葉に代えて「学習遅進児」(slow learner)という言葉を使用することにした。

学習遅進児にとっては、学習が価値あるものであるかどうか

かが重要である。それでは学習の価値を判断する基準は何であるのか。その基準としては、(一)毎日の生活の具体的状況のなかで十分に満足できる学習を発見すること、(二)近い将来において満足できる学習を発見するまで学習を継続すること、(三)学習を通じて新たな、やりがいのある学習を発見することなどがあげられる。

ところで保育所や幼稚園などの就学前施設における学習遅進児の指導目的とか、指導内容や指導方法の問題は、普通児集団の中に少数の学習遅進児が入っている場合と、集団の中の大多数の者が学習遅進児である場合とでは大いに異なってくるのである。

学習遅進児はさまざまな理由によって、学習に遅れている

のである。就学前施設での学習遅進児の特性や発育程度や原因などは、簡単には判定できないのである。また学習遅進児がどんな集団生活経験によって、利益を受けることができるかを判定することも困難である。しかし、もし就学前施設における指導者が学習遅進児の種類をあらかじめ知っていたならば、学習遅進児の調査とか指導にあたつて、効果的に処置することができると考えられるのである。

したがつて、この小論では、学習遅進児を、(一)発育遅進児、(二)生活経験制約児、(三)先天的学習能力制約児、(四)情緒不安定児の四種類に区分し、それぞれの原因とか学習の限界について考察し、さらに学習遅進児の指導上の留意点についても考察しようとするものである。

一 学習遅進児の種類

(一) 発育遅進児

これは本来は健常児であるが、ゆっくりと精神的諸能力が発育していくような幼児である。この発育遅進児は精神的諸能力の発達において、ゆっくりと発育していく傾向がある。

しかし、一般には精神的諸能力の発達程度は、(一)天才児、(二)

普通児、(三)学習遅進児の三種類に分けられるのである。

オルソン(Olson, W.)によれば、幼児期に学習遅進児と診断された幼児であっても、通常の発育をした時期以後では、速く発育した仲間と同じような社会的成功者となっている。普通児よりも遅い発育程度で成人になった者でも、成人期では普通の仲間と匹敵するだけの能力を発揮しているのである。実際に、かれらは大学を優秀な成績で卒業し、卒業後は社会各界の有能な指導者となったのである。

(二) 生活経験制約児

これは発育期の生活経験が制約されていた幼児である。この生活経験の制約は一般的な領域にわたるものと、特定の領域にわたるものがある。また、それが一時的な場合と、潜在的に常に継続する場合とがある。さらに、實際生活の要素が生活経験上の制約を除いたり減らしたりすることがあるかもしれない。

ここでは、生活経験制約児の事例として、三つだけ取り上げることにする。

① 養護施設収容児の例

一般には養護施設収容児は成人に完全に依存しているが、

または反抗しているかのいずれかの場合が多いと言われている。ある養護施設では、経験の少ない職員が一日中、寮内を巡回し、幼児に対して順番に排便、洗顔、衣服の着脱、食事など身の廻りの世話を幼児の側に付きっきりでやっていた。その時には、ほとんどすべての幼児が職員の世話をいやがったり、反抗したり、めそめそと泣いたり、大声で泣きわめいたりして、職員を困らせたのである。

そこで、それらの幼児の半数だけを対象にして、指導経験の豊かな少数の職員が配当された。数力年にわたる実験的試行の結果、実験群の幼児は自助的活動を遂行できるようになり、そのような活動に十分に満足することができたのである。かれらは自ら興味を持った活動を発見することができたし、新しい学習を楽しく遂行することもできたのである。かれらは生後、その生活経験を制約されていたのであるが、学習に対して刺激的な生活を経験するようになった時、学習者となったのである。もちろん、幼児によつては、学習速度に多少の遅速が見られたけれども、すべての幼児が新しい学習において著しい進歩を示すようになったのである。

② 幼稚園児の例

ある年の春に幼稚園へ意志の弱そうな内気な五歳児が入園してきた。かれは通園の時にはバスを利用していた。園長の判断では、年長組への編入はすこし無理ではないかと思われた。そこで、園長はその幼児に対して、始めの数週間は自由に遊んでおれば、秋頃には年長組の仲間とも一緒に友人になれるだろうと話した。しかし、不思議なことには、かれは始めの数週間を仲間と一緒に過ごす、簡単な学習活動に熱心に取り組むようになったのである。

園長がその幼児の家庭を訪問した時、次のような事実が判明した。その幼児は三歳の時にひどい病気にかかり、そのため視力を一年間ほど失ってしまった。その後、転居して今の住所に住むようになり、健康と視力も回復して幼稚園へ通うようになったのである。

かれは、幼稚園への短期間の通園によつて、入園時まで失われていた生活経験と資質の開発を取り戻すことができたのである。豊かな、思いやりのある生活環境の中で、かれは急速に学習に興味を持つようになり、秋頃には年長組の仲間に加わって積極的に学習できるようになったのである。

③ 緘黙児の例

明るい健全な家庭の五歳になる末っ子が幼稚園へ入園した。この幼児は全く話をしなかった。しかし、幼稚園の教師は、この幼児が価値があると思っている時には話すし、話す意欲も持っていると言断した。

そこで、家庭では、親が子どもに気づかれないようにして観察することになった。幼稚園教師は、始めの頃は幼児の独特の感情や意志の伝達の仕方があることに気づかなかったために、他の幼児と同じような仕方で話すと思っていたのである。そこで、その幼児独特の仕方で、感情や意志を伝達できるような環境が設定されることになった。新しい環境の中では、その幼児は特殊な子どもではなく、普通の子どもとして、楽しく話したり応答するようになったのである。

このような緘黙児は家族間での対話が乏しい家庭にも出現してくると言われている。ある家庭では、家族の成員は衣服を慌てて着たり、食事を早くしたり、成員間であまり話し合ったりすることもなしに、あたふたと職場へ出勤したりしていた。そのために、その家庭での幼児は言葉を交わす経験も乏しく、就学前施設へ入った直後には、学習遅進児と見なされたのである。このような幼児は、新しい環境の中で学習活

動を刺激する豊かな生活経験を与えられると、見違えるほど急速に学習意欲に目ざめてくると言われているのである。

したがって、このような生活経験制約児に対しては、なるだけ生活経験を改善するための手段の開発が課題となるのである。

(三) 先天的学習能力制約児

これは先天的に学習能力、とくに抽象的な概念の使用によって思考することを含む言語学習能力の面で、恒常的に学習能力を制約されている幼児である。先天的素質自体によって学習への適応性が制約されているのであるが、それでも学習への適応性の限界内では学習が行われるのである。

先天的学習能力制約児であっても、話し言葉を理解したり話すこと、特定の観念の使用によって思考したり、習慣的行動の熟練などによって学習に成功したいという意欲を持っているのである。

もちろん、これらの幼児の学習への興味と能力には限界があるが、そのわく内で選定された技能の反復練習と、意志の伝達に必要な言語を学習することはできるのである。その結果、これらの幼児であっても、自己の限界内で生活経験の

達成感を十分に味わうことができるのである。

四 情緒不安定児

これは生後の比較的早い時期に、深刻な感情面での経験によって、学習を妨げられている幼児である。これらの幼児にとって、学習の制約の大部分は思想や感情の伝達ならびに抽象的思考活動が困難であるということであり、もし精神療法によって感情生活の解放が行われなければ、学習の制約はずっと継続されることになるのである。

二 学習遅進児における学習の進歩

就学前施設におけるすべての学習遅進児の学習には、進歩や向上が見られるのである。それらの幼児の学習の限界は、その時期までの学習とか、生活経験の程度がどれくらいであったかに依存している。就学前施設における指導者の学習指導力は、学習遅進児に対する学習指導の成功経験によって向上していくのである。指導者が自発的に実験し遂行し探究していくことによって、ある程度の成功を見た時、かれは、自分が指導した幼児の学習を進歩させ促進させることができたという自信を持つことができるのである。

指導者と両親は学習遅進児の学習活動を促進するための協力者とならなければならない。かれらは相互に協力しあうことができる、豊かな情報を持っているからである。学習遅進児の指導にあたつては、とくに指導者と両親の指導方針の一致と協力が大切である。学習遅進児の場合には、ほんのちょっとしたことによつて、学習の目標達成への可能性を失つてしまうことがある。どんなにささやかな成功経験であっても、学習遅進児の自信を育ていく土台となるのであるから、きめこまかな指導が必要となつてくるのである。

もし就学前施設の指導者が学習遅進児に対する温かい思いやりの気持を、他の幼児に育成することができたならば、かれらをして学習遅進児の生活経験を拡充していくための、協力的な仲間にすることができるのである。

学習遅進児は仲間との交流によつて、ささやかな成功経験を得ることができるようになる。それがまた、仲間からの注目や関心を引きつけることにもなる。仲間同士で互いに注意し合つたりする。仲間が家庭へ帰つてから、家族の人びとに学習遅進児のささやかな成功経験について話したりする。そういういたわりと理解の輪が広がっていくにつれて、学習遅

進児の幸福感もまたふくらんでいくのである。

指導者側でもまた、両親に対して学習遅進児のささやかな学習の進歩を報告する。しかし学習遅進児の指導においては、両親が家庭での学習遅進児のささやかな学習の進歩を、直接に観察したり計画したりすることができるようになることが、いっそう大切なのである。指導者もまた家庭を訪問し、平素は就学前施設の中では見ることでできない学習遅進児の生活活動の様子を観察することが必要である。そうすれば、学習遅進児の学習活動をありのままに正しく見ることができるようになるのである。

指導者と学習遅進児のそれまでの、さまざまな原因によって制約された学習を正しくとらえることによって、かれらの学習の進歩の状況を予想できるようになるし、また学習の進歩の状況を知らせたり、確認したりすることによって、自己の指導力についての自信を深めていくことができるのである。そのうえ、指導者と両親は医師とか幼児教育専門家から、いろいろな学習制約条件を持った学習遅進児の能力と興味についての正しい知識を得ることによって、学習遅進児に対して成功の喜びと、集団の一員としての充実感を味わわせること

ができるのである。

三 学習遅進児の本質的な学習

学習遅進児は指導者や両親や他の幼児からと同じく、自身自身の学習の成功からも学習するのである。ここで学習遅進児にとっての本質的な学習とは、指導者が学習遅進児に対して達成可能であるとして設定した学習目標を、学習遅進児自身が自己の学習目標として、しっかりとつかみ、やり遂げていくような学習である。

学習遅進児に対して、集団内での生活経験を習得させる場合に、指導者が指導にあたって留意すべき点は、次に示す通りである。

(一) 学習遅進児が教師や仲間によって好意を持たれていること、また人格として尊重されていることを感じ取らせること。
(二) 学習遅進児が自分自身で遂行できると自信を持たせること。指導者が承認したり喜んだりすることを、学習遅進児に遂行させるということ、時には仲間もかれの行為を承認したり喜んだりしてくれていると確信させること。

(三) 学習遅進児が困難にぶつかった時に、だれかが援助して

くれたり、援助をあてにすることができると確信させること。

四 学習遅進児に対して多くの事柄がやりがいのあることであり、それと一生懸命に取り組むことは、将来必ず役立つことであると確信させること。

ここで述べられている指導上の留意点の根拠は何であるのか。それは、これら四つの指導上の留意点が学習遅進児が幸福になるのに必要不可欠な条件だからなのである。

幸福であるということは、天才児や普通児や学習遅進児にとって、精神的健康の証しなのである。幼児はすべて、発達段階や学習内容や進度などからみて、単純で限定された、しかし複雑かつ包括的な、しかも合理的な成功機会を含んでいる学習目標志向の活動を行う場合には、幸福なのである。

したがって指導者は学習遅進児に対しても、つねに幸福感を味わわせるための学習活動を組織化することが必要である。そのためには、(一)学習遅進児が自分自身の学習活動の目標を発見できるように援助すること、(二)学習遅進児の学習目標を明確に示すことが必要である。学習目標が明確に示されたならば、かれは学習の興味を持続させ、合理的な努力によって着実に一歩ずつ学習目標を達成していくことができるように

なる。また、(三)学習遅進児が興味をなくしたり、学習の目標達成まであと一歩という時には、間髪を入れずに援助の手を差し伸べることで、四 学習遅進児の学習活動の成果を承認し、受け入れることも必要である。そうすれば、学習遅進児にとって、学習目標はいつでも明確なものとなるし、いつそうやりがいのあるものとなるのである。

例えば、ある家庭の幼児は、たんに命じたことをやりとげた時にのみ承認を与えるような成人によって、身の廻りの世話を受けていた。その幼児は身の廻りの世話をしてもらえない時には、狭い部屋に放置されたままであった。狭い部屋の中の格子で囲まれた所が遊び場であった。そのため、幼児はあまり活発に身体を運動させることができなかった。三歳になった時でも、その幼児はまだ歩行できなかったし、そのために大筋肉を動かす機会も制約されていたのである。

ところが保育所へ通うようになって、遊び場と運動の刺激が与えられると、すぐに歩けるようになったのである。かれは自分自身で身の廻りの世話、排便や洗顔や衣服の着脱などをやるようになったのである。

かれは保育所の中のいろいろな保育用具に取り組んで、自

由時間を過ごした。かれは、それらの保育用具を操作できることを発見した。そうすると、今度は、かれは自分自身で学習目標を達成するために学習したいと思うようになったのである。かくして、かれはある事柄を遂行できるようになるとともに、ある学習目標を達成したいという意欲をも持つようになったのである。

学習遅進児の場合にも、ある学習目標志向的な行動を発達させていくのである。もちろん、始めのうちは、学習活動は単純なものであるかもしれない。しかし学習遅進児が自分一人である事柄を行いたいと意欲することが大切なのである。

かれはそれを実行しようとする。そして、かれはその行動によつて学習目標の達成に成功するのである。ところが、その場合に、もし学習遅進児が学習目標達成の成功感をあまり味わうこともできないし、また実際にうまくやれなかったならば、それだけいつそう、かれは、自分に好意を寄せてくれており、また信頼してくれている指導者からの承認と受容を必要とするのである。

そうすれば、その次の時に、ある事柄を行いたいと思った学習遅進児は、以前に成功した学習目標をはつきりと思い出

すことができるようになる。かれは、かつて成功した経験をもう一度繰返してみたいというやる気を起して、全体の状況を思い出すのである。はじめのうちは、指導者からの承認を得ることによって、自分自身でやったことへの満足感を得るかもしれない。しかし、そのうちにだんだんと、かれが自分自身で学習の成果を認めるようになった時とか、かれがしばしば学習に成功するようになった時とか、またどのようにすれば学習に成功したかを知ようになった時には、かれの学習目標はいつそう明確なものとなり、学習目標の達成自体が、かれにとって報酬となるのである。

就学前施設における集団生活経験に対する学習への適応性を持つてゐるすべての学習遅進児は、学習目標志向的な行動を遂行することができるのである。そのうえ、このような学習目標志向的な行動は、責任ある選択行動へと導いていくのである。

一般に、幼児が一つの事柄よりも多くの事柄をやりたいと思うようになると、多くの事柄の中からある事柄を選択しなければならぬようになる。そうでなければ、かれは直接的な生活環境の中で、行き当りばったりの刺激に対して、幼稚

な行動的な反応をくり返すだけになってしまふのである。

例えば、這うことを学習する生後八カ月の乳児が、三個のガラガラ玩具と一緒に、小さな板囲いの中に入れられていた。かれは、両方の手に一つずつガラガラを持って這い始めた。這っている間に、かれは三つ目のガラガラを見つけた。かれは、それをつかまえるやいなや、三番目のガラガラを拾い上げるために、両手に持っていた二個のガラガラのうちの一個を手から落してしまった。かれは、しばらくの間、そのような行動をくり返していた。しかも、つねに近くで見つけたガラガラを拾うために、二個のガラガラのうちの一個を手から落してしまったのである。

ところが、生後一二カ月頃になると、普通の幼児は、自分の欲しい二個のガラガラを、それぞれいずれかの位置に置かれている三個のガラガラの中から選択することができるようになる。かれは、しばらくの間、三個のガラガラをそのまゝの位置に放置しておくのである。かれは、ガラガラの大きさや形態や色彩などを見比べてから、同じ色彩とか、大きさが等しくてぴったりと合うような、二個のガラガラを選択できようになるのである。

この一二カ月児は、八カ月児の衝動的な反応と比べると、明らかにガラガラを選択しているのである。このような簡単な選択行動から、だんだんと複雑な選択行動が発達してくるのである。どんな幼児であっても、このような選択行動から、どれだけ適確な見通しを持って行動するようになったかという程度に応じて、責任ある行動をするようになるのである。

幼児は玩具を床の上へ投げつける。その結果、その玩具はこわれてしまふ。また、かれはボールを他の幼児に向って投げる。ボールを投げられた幼児は、その受け取ったボールを穴の方へ転がす。時どきボールは見えなくなるが、やがてボールは転がりながら、元のかれのもとへ戻ってくる。今度は、かれは別の幼児の所へボールを転がす。すると、その幼児は時にはボールをかれのもとへ投げ返してくる。

このような経験がくり返され、また指導者がそのことについてかれの注意を促したりすれば、やがて幼児はその次に何が起るかを予測できるようになる。そうすると、かれは玩具を投げたり、ボールを転がしたりする仕方よりも、一つの仕方を選択するようになる。なぜなら、かれは、ある一つの仕方を選択した結果、起ってくる事柄をやりたいと思うように

なるからである。

これが責任ある選択の始まりである。次に起ることを予測して、今、何を選択するかということになる。しだいに、その選択は、自分だけでなく、他人の選択をも含めた予測へと拡大していく。しまいに、現在の次元から未来の次元へ拡張されていくのである。

幼児は、過去に起ったことをどれくらい思い出すことができるか、また未来において起ることをどれくらい予測できるかに応じて、幸福を予測したり、安全であると感じたり、自己に固有な世界を自由に探険したりすることができるようになるのである。

就学前施設での集団生活経験への学習の適応性のできている学習遅進児は、幸福であったことを思い出すことができる点にまで到達している。かれは、毎日の生活が幸福な時間であってほしいと期待し始める。かれは、学習目標志向的な活動から、積極的に満足感を得たいと期待する活動へ向うのである。かれは、つねにどんな結果が起ったかということを思い出すことができる。もし不幸に終わった時には、それに終止符を打つということを学習するのである。

このような学習は、かれに安心感を与えるのである。これらの安心感は、次に示すような三つの点から生じてくるのである。それは、(一)依存（だれかがわたくしを世話してくれる）、(二)独立（わたくしは自分自身の世話をすることができ）、(三)相互依存（わたくしたちは自分たち自身で互いに世話することができる）である。

就学前教育の時期を通じて、幼児は、つねにだれかが世話してくれると頼りにしている。しだいに、かれは、いくつかの状況のもとでは自分自身の世話をすることができるようになる。そのつぎには、かれは小学校へ通学できるくらいの学習への適応性をだんだんと身につけるようになる。つまり、かれは、いくつかの状況のもとでは他の人びとと一緒に、自分たち自身の世話を互いに行うことができるようになるのである。かくして、かれの安心感は、依存、独立、相互依存が均衡を保っている状態から起ってくるのである。

すべての幼児に対して、そのような安心感とともに、幸福感を十分に味わわせることが大切である。たとえ、ある幼児が不幸になったとしても、間もなくまた幸福になれるのだと期待できるようにしなければならない。かれがそのような幸

福への確信を持つことができるようになってこそはじめて、かれは、あえて未知のことを探険したり発見したり、新しい学習目標に挑戦したり、困難な課題を選択したりすることができるようになるのである。

それゆえ、就学前施設の指導者は、すべての幼児が健全な生活に必要な事柄を学習する活動を援助する責任を持っているのである。とりわけ、学習遅進児は指導者からの特別の援助を必要としている。指導者は、学習遅進児が学習目標を達見し、目標達成のための活動を発展させていくことができるように、単純明快な状況を設定してやらなければならないのである。指導者は、学習遅進児に対してさまざまな個人的援助や承認を与えなければならない。そのような指導者からの援助や承認が、どれくらい学習遅進児によって快よく受け入れられるかどうかは、指導者がかれらの能力をどんなに信頼しているかを、かれらに納得させることができるかどうかにかかっているのである。

指導者が学習遅進児に対して関心を持っているということ、またかれらの学習目標の達成にどれだけ心を砕いているかということを、時には援助を与えたり、時には目標達成に承認

を与えたりすることによって、学習遅進児にわからせることが大切である。とりわけ指導者は、かれが過去に経験した成功を思い起したり、何度も失敗や失望した後で幸福になったことを思い出させるように援助しなければならないのである。

その結果、今度こそは、かれが新しい学習目標に取り組んだり、以前に失敗したことをもう一度試みてみたりして、成功した時の幸福感を味わわせることができるようになるのである。過去において成功したことを思い出させることは、かれが新しい学習目標を達成するための計画を立てることを援助することになる。かれがかつて成功し幸福になったことを行っていることに、指導者が気づかせることは、とりもなおさず、かれが新しい学習目標をどうすれば達成できるかを計画することを援助しているのである。このように指導者は、つねに学習遅進児が行う選択の結果が何であるかを確信させるように援助するのである。

かくして、就学前施設における学習遅進児の一人ひとりに対する学習目標志向的な活動と責任ある選択行動のための指導は、かれらに固有の心身の発達段階などのちがいがいも考慮しなければならぬとしても、すべての学習遅進児の学習過程

における本質的な部分となるのである。

四 学習遅進児の発達課題

どのようにすれば幼児が学習目標を達成することができるかという問題は、指導者や両親が幼児の心身の発達段階にふさわしい学習目標を設定することができたにかかっているのである。

就学前施設における幼児の学習目標は、身体的、言語的、審美的な技能よりも、むしろ幼児期における生活面での発達課題を達成させることである。この生活面での発達課題 (Developmental life tasks) とは、あらゆる心身の発達段階の幼児が社会集団の中で直面する社会的要求に応ずるために必要とされる生活経験である。

幼児は、そのような生活経験なしには、社会集団の一員として生活することはできない。この生活的発達課題の達成における時間的ずれは、それほど危険なものではなく、同じ生活環境の中で生活している幼児同士は、そうでない他の幼児よりも、仲間と一緒にうまくやっていくことができるのである。

この生活的発達課題には、次のような三つの基準がある。

(一) 幼児は新しい学習に対する学習の適応性ができているということである。(二) 社会が幼児に対して学習を期待しているということである。(三) それまでの生活経験が幼児にとって学習を意味するものとし、また望ましいものとしていることである。

いずれの生活的発達課題であっても、学習遅進児に対して多少ともあてはまるのである。しかし学習遅進児の場合には、学習遅進の原因に関連した基準は、前述の四種類の学習遅進児ごとに異なってくるのである。

第一群の発達遅進児の場合には、その発達段階は普通児よりは遅れている。もっとも成人期には普通の人びとと同じ発達段階に到達するのであるが、発達基準にはいくらかの不均衡があるものとして指導にあたる必要がある。

この発達遅進児は普通児よりも遅い速度の学習計画にしたがって学習への適応性ができってくる。その結果、かれらは実際に学習への適応性ができている状態よりも、また生活経験が意味あるものとなったり、望ましいものとなることよりも、もっと多くのことを期待されるようになるかもしれない。

第二群の生活経験制約児の場合には、生活経験が制約されている。したがって、かれらの学習への適応性ができあがっていたとしても、その年齢段階にふさわしい、またその生活的発達課題にふさわしい意味と目的が欠けているのである。

第三群の先天的学習能力制約児の場合には、その学習限界は先天的素質によるものであり、身体障害児または精神薄弱児を含んでいる。かれらの生活的発達課題のための指導計画は時間的な速度が遅くなっているし、また恒常的に学習が制約されている。その結果、その時期までの生活経験もまた制約されているのである。

第四群の情緒不安定児の場合には、その情緒面が不安定である。かれらは、その年齢段階に照らして設定された生活的発達課題の達成にふさわしい生活経験に対する学習の適応性に欠けている。かれらに対する社会からの期待は高過ぎることもあるし、あまり高くないこともある。かれらの先天的素質自体が、情緒不安定になった時期に、なんらかの損傷を受けているのかもしれない。

就学前施設の指導者は、学習遅進児の指導にあたって、とりわけ次のような諸点に留意することが必要である。

(一) 学習遅進児の学習目標は、かれ自身にとって達成可能であり、望ましいものであること。

(二) 学習目標は就学前施設や家庭の一員としてふさわしい生活的発達課題に照らして設定されること。

ここでは、学習遅進児も含めた一般の幼児の精神的健康を促進するための、一二の生活的発達課題と、さらにそれぞれの生活的発達課題を、幼児前期と幼児後期に分けた、下位的な生活的発達課題とを示すことにする。

(一) 適切な依存と独立の行動様式を習得すること。

身体活動の独立（ただし情緒面ではまだ依存状態にとどまっている）。

他人の世話にかかりきりの状態にならないように、自分のことは自分でやるという心がまえを持たせること。

(二) 愛情をやり取りする仕方を習得すること。

愛情を与える能力を発達させること。

仲間とか、家庭外の人との親密な人間関係をつくること。

べったりではなく、ほどよい友情を維持すること。

仲間と愛情を共に交流しあうこと。

成人と仲間との愛情のちがいに適応すること。

(三) 社会集団（家庭および家庭以外の社会集団）

家族や仲間や成人と一緒に集団の一員として自覚し始めること。

保育所、幼稚園など家庭以外の社会集団の一員としての期待に応ずること。

同年齢の友人と相互に活動しあう能力を発達させること。

他人に対する思いやりを習得し始めること。

兄弟姉妹や同年齢の友人が互いに異なる行動をするということを理解し始めること。

(四) 良心を発達させること。

権威に対して服従したり、権威によって命ずることを発達させること。

権威が存在していない時には、権威に代って良心に従って服従する能力を発達させること。

責任をもって、例えばどんな結果がもたらされるかによって選択する能力を発達させること。

(五) 人間の社会的な、性別の役割を習得すること。

男女成人の役割を同一視することを習得すること。

兄弟姉妹に対する役割を習得すること。

同年齢の仲間とは異なる役割を遂行し始めること。

金銭の使用、貯蓄をし始めること。

(六) 身体の成長発達を受け入れ、適応していくこと。

身体能力の成長発達の結果、起ってくる成人、年長者、自分自身からの期待に応ずること。

性の節度を発達させること。

少年少女としての自己に対する期待に応ずること。

いろいろな年齢段階での男女の身体活動を観察し調査すること。

男女の性、赤ん坊などについて質問し始めること。

(七) 成長発達途上にある身体の管理と、新しい運動方法を習得すること。

大筋肉の調整能力を発達させること。

大筋肉と小筋肉との調整を習得すること。

(八) 自然界を理解し、支配することを習得すること。

自然環境の拡張につれて、自然学習を行い、自然界に対する働きかけについての成人からの期待に応ずること。

(九) 適切な象徴体系と概念能力を発達させること。

象徴体系を使用し促進すること。

いろいろな概念を構成すること。

②自我と宇宙を結合すること。

宇宙における人間の位置について、正しい素朴な観念を発達させること。

(二)激動する世界において安全を保障し維持していくことを習得すること。

通常のやり方で、遅れ、例外、変動に即応する能力を習得すること。

家庭以外の場、例えば他の人びとの家庭、仲間、遊び場、保育所、幼稚園において不意に起るできごとを予測すること

を習得すること。

(三)衝動的、感情的な行動を理解し抑制し、精神的緊張を処理することを習得すること。

へまやねたみや恐怖心の克服を習得すること。

神経質的な逃避的な行動を抑制し、他人の援助を得て、臨機応変に処理するやり方を習得すること。

衝動的な行動を阻止したり、そのような行動のもたらす結果を予測することを習得すること。

五 学習遅進児の統合教育

学習遅進児が就学前施設において、他の幼児と一緒に学級編成をして保育指導されるかどうかの問題は、どれくらい、かがれが集団の中での生活的発達課題の達成を理解し評価し努力することができるといふかにかかっているのである。また、かがれが過度な精神的緊張を持つことなしに、どこまで生活的発達課題を達成することができたにもかかっているのである。

もし、かがれが集団の課題達成を分担することができなければ、集団の成員はかれを集団の一員として同化することはできないし、かれもまた同じ集団内での生活によって利益を受けることはできなくなる。集団の成員がかれを集団の一員として同化できる程度に応じてだけ集団の中の生活経験は、かれならびに他の成員にとっても教育力あるものとなるのである。

もし集団生活の基準が正規の就学前教育施設における普通児の学級集団である場合には、危険は増大する。たとえば学習遅進児が、いくらかの活動を分担できたとしても、かれに

は多大の個人的な配慮が必要であるために、他の幼児は、それぞれ学習目標達成のために必要な援助を得られなくなるために、かれの存在理由はまったく無くなってしまうのである。

むしろ学習遅進児は自分と同じ発達段階にある他の学習遅進児と一緒に学習する場合の方が、かられに共通の教育要求に対応できる特殊教育専門家によって、いっそう適切な学習経験を得ることができるのである。

しかし、時には、学習遅進児は一日の授業時間のうちのいくつかの授業については、普通児と一緒に授業を受けることもできるし、残りの授業についても特殊教育専門家による授業を、他の学習遅進児と一緒に受けることによって、多大の利益を得ることができるのである。

就学前施設は集団生活基準に照らして、普通児学級に学習遅進児を編入するかどうかの指導方針を決定しなければならぬのである。学習遅進児の指導にあたっては、単独か、または数人ずつの小人数によってか、また特定の集団ではなく、いろいろな集団に適宜に配属されたり、また全授業時間を特定の指導者だけに指導してもらうのではなく、一定の授業時

間にだけ、いろいろな指導者に指導してもらうとかによって、主として学習の仕方習得させるのがよいのである。

いずれにせよ、どの学習遅進児がどの集団の幼児との生活経験によって、またどの指導者のどのような指導計画によって、どれだけの学習活動の成果を得ることができるかどうかが大切なことなのである。

同時に、学習遅進児が自己に固有の特性によって、それぞれの集団自体の発達の経験に対して、どれくらい貢献することができるといふことも大切なことなのである。

指導者としては、これら二つの相互依存的条件に、どれだけ応ずることができるかということを、普通児学級のなかに学習遅進児を統合して指導する場合には、とくに留意しておかなければならないのである。

おわりに

この小論では、障害児^{ハンディキャップド}または特異児^{エクセプションナル}とは区別される学習遅進児^{スローラー}を、(一)発育遅進児、(二)生活経験制約児、(三)先天的学習能力制約児、(四)情緒障害児の四種類に分けて考察してきた。

この四種類の学習遅進児の全部が、就学前施設において保

育指導を受けることができるのであるが、学習の進歩は、はじめの二種類の幼児の方が大きなものとなるし、あとの二種類の幼児の場合には小さいのである。

しかし、指導者と両親と遊び友達との三者が、学習遅進児にとって達成可能な、ささやかな学習の成功を拡張していく協力者として一緒に活動していく場合には、学習遅進児の学習目標の達成は、いっそう拡大していくと考えられるのである。

そのためには、(一)学習遅進児が一個のかけがえのない人格として尊重されること、(二)学習遅進児が行為者として尊重されること、(三)学習遅進児が学習に困難を感じたり、乗り越えることのできない壁にぶつかったりした時には援助してくれる人がいるということを確認させること、(四)学習遅進児が学習目標に挑戦し、援助者の助けを借りて達成していく努力それ自体が、人間としてやりがいのある素晴らしいことなのであると確信させることが肝要なのである。

就学前施設における指導者は、このような四つの本質的な学習活動を学習遅進児に行わせる役割を負っているのである。人間としての幸福に対して本質的に重要なものは、精神の健康である。学習遅進児は精神的に十分に健康であること

ができるのである。かれらは学習目標志向的な行動をすることができるとし、また責任のある選択行動をすることもできるのである。

この二つの主要な生活的発達課題は、先にあげた四種類の学習遅進児にとって、それぞれの心身の発達段階や学習の限界に違いがあるかもしれない。しかし、これらの生活的発達課題は、幼児の生活集団が自然な社会集団になるためには、共通に取り上げられなければならないのである。

なぜなら、学習遅進児が普通児と一緒に学習活動を分担できるようにになった時にのみ、普通児にとっても、学習遅進児にとっても、両者に共通に利益になることを習得できるようになるからである。普通児と学習遅進児との統合教育は、今日の就学前施設における保育の基本方針とならなければならないのである。(一九八三年九月二〇日稿)

(参考書)

- (1) Leavitt, J.E., Nursery-Kindergarten Education, 1968.
- (2) 文部省編『幼稚園教育要領』フレーベル館、昭和三十九年
- (3) 厚生省児童家庭局編『保育所保育指針』フレーベル館、昭和四十五年
- (4) 荘司雅子『幼児教育学』柳原書店、昭和三十一年

- (5) 新堀通也『特殊教育概論』柳原書店、昭和二十七年
- (6) 小林健吉・竹内義彰編『幼児期の人間教育』法律文化社、一九七三年
- (7) 小森健吉・浪花博編『幼児・児童の心理と教育』協同出版、昭和五十四年